

DOSSIER: "GÉNERO Y FEMINISMOS"

De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales | Año 8, Número 12, 2019, Octubre | ISSN 2250-6942

NOTAS SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO Y ENSEÑANZA DE LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA EN UNIVERSIDADES NACIONALES PÚBLICAS ARGENTINAS¹

NOTES ON GENDER VIOLENCE AND TEACHING OF CLASSICAL SOCIOLOGY IN ARGENTINE PUBLIC NATIONAL UNIVERSITIES

Elíana Debía²

RESUMEN A menudo se sostiene que el origen de la sociología occidental moderna tuvo lugar a mediados del siglo XIX en Europa, reconociendo la figura de tres pensadores varones europeos como sus padres fundadores. Este relato androcéntrico y eurocéntrico sobre el nacimiento de la sociología es el que se ha enseñado y se enseña, actualmente, en casi todas las universidades nacionales públicas de nuestro país. Este canon constituye una barrera, simbólica y epistémica, con respecto a las posibilidades de conocimiento sobre el pensamiento sociológico producido por las mujeres de aquella época. En consecuencia, si no se las conoce, no se las investiga y, mucho menos, se las enseña. Ello se traduce en una reproducción de las desigualdades entre los géneros en el campo intelectual y académico, las cuales refuerzan las miradas androcéntricas y coloniales en nuestras disciplinas.

A partir de un trabajo de articulación entre investigación y docencia, hemos problematizado estas ausencias, tomando como punto de partida los contenidos mínimos del espacio curricular Teoría Social I –segundo año de la carrera de Sociología del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. En el presente trabajo, entonces, nos proponemos señalar las desigualdades de género que operan en las prácticas y relatos al interior del campo sociológico, a través del análisis de los diseños curriculares de las carreras de grado en Sociología ofrecidas por las universidades nacionales públicas en la Argentina.

Palabras claves: Violencia de género, sociología clásica, enseñanza superior.

¿Con la sangre de quién se crearon mis ojos?

Donna Haraway (1995: 330)

1. INTRODUCCIÓN³

El presente trabajo se inscribe en el marco de los avances de investigación del proyecto PIDUNTDF-B-2-2018 de la UNTDF (Res. Rec. 452/2019), denominado (Des)hacer el canon: mujeres invisibilizadas de la sociología, dirigido por quien suscribe y codirigido por el Dr. Juan Acerbi. Este proyecto es la continuación de uno iniciado en 2016⁴ y que tuvo como punto de partida el espacio curricular denominado Teoría Social I, perteneciente al segundo año de la Licenciatura en Sociología del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Durante 2016, a instancias de la renovación y actualización del programa analítico de dicha materia, surgieron autocríticas respecto a qué contenidos se estaban transmitiendo sobre los orígenes de la disciplina y de qué manera se estaba realizando la práctica docente en ese sentido. El interrogante principal residía en conocer si, efectivamente, las figuras masculinas europeas de renombre, como Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) y Max Weber (1864-1920), eran las únicas que habían participado en la formación de la disciplina. Estos interrogantes dirigieron la mirada hacia otros nombres, tanto de varones como de mujeres, que habían sido parte del proceso de formación del pensamiento sociológico.

Ante la escasa producción académica sobre la participación femenina en el nacimiento de la sociología, se emprendió la tarea de investigar quiénes fueron estas mujeres y de qué manera problematizaban lo social o, en otras palabras, la sociedad de su época. Así empezaron a vislumbrarse mujeres como Flora Tristán⁵ (1803-1844), Clorinda Matto de Turner (1852-1909), Soledad Acosta de Samper (1833-1913), Juana Manuela Gorriti (1818-1892), entre otras, en Latinoamérica (Salomone, 1996). En el hemisferio norte, nombres como el de Harriet Martineau (1802-1876), Beatrice Webb (1858-1943), Marianne Weber (1870-1954), Rosa Luxemburgo (1871-1919), entre otras (Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998; Aguiluz Ibargüen, 2011; Arango,

¹ Artículo recibido 15 de mayo de 2019. Aceptado 24 de octubre de 2019.

Una versión preliminar del presente trabajo consta en las Actas de las IV Jornadas de Estudios de América Latina y el Caribe "América Latina: entre el asedio neoliberal y los desafíos emancipatorios", Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, del 15 al 17 de noviembre de 2018.

² Socióloga (FSC-UBA) y Abogada (FDER-UBA), Profesora Adjunta Concursada e Investigadora del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE), Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), Fuego Basket 251, 9410, Ushuaia, Tierra del Fuego. Tesista de la Maestría de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Correo electrónico: edebia@untdf.edu.ar.

ABSTRACT It is often argued that the origin of modern western sociology took place in the mid-19th century in Europe, recognizing the figure of three European male thinkers as their founding fathers. This androcentric and eurocentric account of the birth of sociology is the one that has been taught and is currently taught in almost all the public national universities of our country. This canon constitutes a symbolic and epistemic barrier with respect to the possibilities of knowledge about the sociological thought produced by the women of that time. Consequently, if they are not known, they are not researched much less taught. This translates into a reproduction of gender inequalities within intellectual and academic field, which reinforce androcentric and colonial gazes within our disciplines. From a work of articulation between research and teaching we have problematized these absences, taking as a starting point the minimum contents of the curricular space Social Theory I – second year of the degree in Sociology of the Culture, Society and State Institute of the National University of Tierra del Fuego. In this paper, then, we propose to account for the gender inequalities that operate in the practices and narratives within the sociological field, through the analysis of the curricular designs of the Sociology Bachelor degrees offered by Argentine public national universities.
Keywords: Gender violence, classical sociology, higher education.

³ Me gustaría dedicar este escrito a la memoria de Luz Gabriela Arango Gaviria.

⁴ Nos referimos al proyecto PIDUNTDF-B-23-2016 de la UNTDF (Res. Rec. 158/2017), denominado El pensamiento de las fundadoras de la sociología latinoamericana y europea, dirigido por quien suscribe y codirigido por el Dr. Fabián Ludueña Romandini.

⁵ Sobre la inscripción de Flora Tristán al pensamiento sociológico latinoamericano, ver Ozamiz (2018).

⁶ Ver los trabajos preliminares de Debia, Ozamiz y Lobato (2016); Schapochnik, Ledo y Carrea (2017); Ozamiz y Torres Sotelo (2017); Debia, Tagliapietra y Núñez (2017), y Carrea y Tagliapietra (2018).

⁷ Foucault identifica dos momentos de discontinuidad de la episteme occidental: la transición que se produce del Renacimiento a la Época Clásica, entre los siglos XVI y mediados del XVII; y de la Modernidad a inicios del siglo XIX. Cabe aclarar que, para el autor, la noción de episteme no es equivalente al paradigma de una época ni a una teoría subyacente, sino que hace referencia a “todas las relaciones que existieron en cierta época entre los diferentes dominios de la ciencia” (2013: 291).

2005, 2011); y los de Jane Addams (1860-1935), Charlotte Perkins Gillman (1860-1935) y Emily Green Balch (1867-1961) en la fundación de la sociología norteamericana, más precisamente, en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago a fines del siglo XIX (García Dauder, 2010; Deegan, 2012).

Dado que el pensamiento de las sociólogas norteamericanas había sido ya analizado, el objetivo general de nuestro proyecto se centró en explorar, describir y analizar cuáles fueron los diagnósticos y conceptualizaciones que realizaron las pensadoras latinoamericanas y europeas. Específicamente, se trabajó sobre las siguientes dimensiones: trabajo, educación y producción de conocimiento, familia y sexualidad, participación política y ciudadana, así como el rol de las mujeres en todos estos aspectos⁶. Resulta necesario señalar que, aún, nos resta saldar una deuda importante respecto al estudio y abordaje de la participación de las mujeres en la formación del pensamiento sociológico argentino.

El presente trabajo intentará mostrar cómo se reproducen las desigualdades de géneros en la enseñanza superior de la sociología, a través del análisis de sus diseños curriculares (Campagnoli, 2015). Al mismo tiempo, señalaremos cómo es posible generar formas de resistencia (Foucault, 2006, 2013) a la violencia simbólica y epistémica (Bourdieu, 1997, 2000; Da Cunha, 2015) que operan sobre los géneros en el campo sociológico. En este sentido, resulta imprescindible destacar la importancia de la tarea de investigación y la transferencia de sus resultados a la práctica docente. Pues, solo a partir de la realización de este trabajo de desnaturalización de las violencias en los dominios de saber-poder será posible operar rupturas al interior de los mismos. El trabajo aquí realizado pretende ser un primer aporte hacia ello.

2. EL NACIMIENTO ANDROCÉNTRICO Y EUROCÉNTRICO DE LA SOCIOLOGÍA

Durante la transición de la Época Clásica a la Modernidad⁷, operada en Europa a inicios del siglo XIX, tuvo lugar el nacimiento de las ciencias humanas. En ese momento, el hombre se configura como sujeto y objeto de saber para la cultura occidental. La sociología, como disciplina que forma parte de estas ciencias humanas y surgida de los intersticios de la economía política, se inscribió como aquella dedicada a “el estudio del hombre en términos de reglas y conflictos” (Foucault, 2008: 370). Ello no fue casualidad, pues la nueva razón de

⁸ Por sexismo se entiende a los diferentes métodos utilizados para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino y por androcentrismo, al enfoque de una investigación o estudio desde una perspectiva masculina únicamente y que se impone como válida para la generalidad de individuos (Sau en Bach, 2015: 35).

⁹ La violencia simbólica es aquella que “arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997: 173). Al respecto, ver en Lamas (1998) el sexismo como forma de violencia simbólica en la dominación de género; y cf. Bourdieu (2000).

¹⁰ Nótese que este relato, asimismo, invisibiliza otros saberes y formas de conocimiento que no se adecuan a la racionalidad moderna occidental (De Souza, 2006).

Estado necesitaba gestionar las desigualdades sociales que producía el naciente sistema capitalista y resultaba esencial conocer a la sociedad, la cual devenía en sujeto y objeto de poder.

La sociología y su objeto –la sociedad– no fue ajena a las disputas de poder por su definición como nuevo campo de saber, es decir, por definir qué es la sociedad y cómo analizarla, bajo qué conceptos, qué teorías, a través de qué métodos y quiénes estaban legitimados para hablar sobre ella (Debia, 2018). En otras palabras, nos referimos a lo que Arango Gaviria (2011) define como las disputas sobre la conformación del canon sociológico el cual, hacia finales del siglo XIX, cobró un sentido conservador, positivista y androcéntrico.

En este punto, entonces, debemos recordar que el androcentrismo es considerado tanto una forma de sexismo⁸ como de ejercicio de la violencia simbólica⁹. Tal como sostiene Bach (2015), la producción cultural es uno de los espacios en los cuales se ha manifestado este androcentrismo dado que las mujeres no han tenido participación en la construcción de las ciencias y las artes o lo han tenido de manera excepcional. La razón de ello es que solo se tuvieron en cuenta la participación de los varones blancos, europeos, heterosexuales y de clase media; fueron ellos quienes legitimaron y justificaron las condiciones para participar en las mismas (Bach, 2015; Maffía, 2007).

De esta construcción androcéntrica de las ciencias se deriva, entonces, que el relato canónico haya considerado válidos y legítimos los conceptos, teorías y métodos de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber, como advierte Arango Gaviria (2011). Y, por esa razón, se los denominó no solo como los “padres fundadores” de la sociología, sino como los únicos¹⁰. Más aún, la canonización de estos autores varones significó un borramiento de las mujeres del canon disciplinar por su condición de mujeres (Lengermann y Niebrugge-Brantley, 1998). Ello se debe a que el androcentrismo, asimismo, se presenta como una forma de violencia simbólica a través de lo que da en llamarse ginopía. La ginopía constituye “los modos en que la cultura no ve, no escucha y no nombra a las mujeres [...] en la construcción y en la historización de un conocimiento” (Campagnoli, 2015: 80, el subrayado es nuestro). En otros términos, los relatos de conformación de los espacios de saber se presentan como si no hubieran existido mujeres en la ciencia y en otras formas culturales. Más aún, sostiene la autora, produce una valoración inferior de las mismas que las invalida como fuente de conocimiento científico.

¹¹ En el mismo sentido, ver Perrot (2009).

¹² Tal es el caso de Clorinda Matto, quien denuncia la opresión a los indígenas por parte del clero peruano a través de su novela *Índole*, de 1891, la cual le valió la censura, la quema de su imprenta y el exilio.

¹³ Se entiende por diseño curricular tanto a los planes de estudio (caja curricular) como a los programas de un espacio curricular específico (asignatura) (Da Cunha, 2015).

Este tipo de violencia es la que evidencia Salomone (1996) cuando señala que las mujeres no aparecen en las antologías y estudios sobre el pensamiento latinoamericano.

Además, las ausencias de las mujeres en los relatos de formación de los saberes, siguiendo a Pérez (2019: 82), son el resultado del ejercicio de una violencia específica, la violencia epistémica, es decir, las "distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación, entre muchas otras". En este sentido se entiende cuando Salomone (1996) señala que la palabra de las mujeres, al expresarse a través de géneros no canónicos de escritura¹¹, como cartas personales, historias de vida, diarios de viajes, denuncias periodísticas, ensayos, biografías, entre otros, cuestionaban el canon cientificista y positivista europeo. Y, así, estos saberes devinieron en saberes sometidos (Foucault, 2006) y, por tanto, deslegitimados y borrados de la historia disciplinar. En algunos casos, por medio de estos géneros no canónicos, como la novela o el periódico, las mujeres hacían oír sus voces críticas y visibilizaban la opresión indígena¹² y/o negra, algo que ponía en tensión la cuestión colonial en las sociedades latinoamericanas. Nótese que dentro del mencionado canon, las mujeres no aparecen consideradas ni como sujetx de conocimiento (Rodríguez Magda, 1997; Maffía, 2007) ni como objetx de conocimiento sociológico (Scott, 1997; Alcañiz Morcardó, 2010). Podemos afirmar, entonces, que la palabra descalificada de las mujeres al interior del campo de saber sociológico se tradujo en un nacimiento disciplinar androcéntrico y eurocéntrico.

3. DISEÑO CURRICULAR, VIOLENCIA SIMBÓLICA Y VIOLENCIA EPISTÉMICA

Los diseños curriculares¹³ son como "hojas de ruta" que orientan y articulan las prácticas educativas, y se enmarcan dentro de las políticas educativas históricamente situadas (Da Cunha, 2015). En general, tienen tres dimensiones: el currículum implícito (CI), el nulo o ausente (CN) y el explícito (CE). El CI "trasmite valores y apreciaciones que no figuran en los programas, pero que son vitales a la hora de fijar y reproducir estereotipos" (Da Cunha, 2015: 156). El CN está conformado por los "saberes que son excluidos

¹⁴ Nótese que si bien utilizamos dos concepciones de violencia epistémica, lejos de ser contrarias, resultan complementarias.

de los contenidos 'oficiales' de la enseñanza [...] por ser nocivos, peligrosos, falsos o banales". El CE es el "discurso curricular oficial" conformado por los todos contenidos mínimos del plan de estudios y que se ajustan al criterio epistemológico de su disciplina.

Como vemos, el currículum nulo es "todo lo que se decide no enseñar" (p. 157). Si bien podría parecer inocua su ausencia o invisibilización, como bien señala Da Cunha, los efectos de su ausencia son sumamente lesivos para la conformación de subjetividades dado que "la carga ideológica de lo no dicho tiene sobre los sujetos pedagógicos un efecto (per) formativo muchísimo más potente y subjetivante que los contenidos expresados de manera explícita" (p. 159). Entonces, siguiendo a Kelly y Nilhen (1999), el currículum formal o el programa de una asignatura no representa todo el conocimiento escolar, sino lo que se pretende enseñar y, en estos contenidos, ambos señalan que las mujeres no están o están en un lugar relacionado a lo doméstico.

Este "silencio epistemológico" en el ámbito educativo conduce a lo que Da Cunha denomina como "violencia epistémica", es decir, "un modo de institucionalización de la matriz ideológica del patriarcado, por medio de un entramado que articula lo discursivo, lo no discursivo, lo disciplinario, la sexualidad y el saber..." (2015: 160). El ejercicio de ese tipo de violencia tiene consecuencias éticas y políticas sobre los individuos y sobre las comunidades a las que pertenecen (Pérez, 2019)¹⁴. Al respecto, Bourdieu y Passeron (1997: 45) señalan que "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural" y que el sistema de enseñanza posee el monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, mediante el trabajo pedagógico institucionalizado.

Los contenidos de estos diseños curriculares se fijan, como dijimos, según determinadas políticas educativas. Estas políticas suelen estar reflejadas en plexos normativos. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 (BO 28-12-2006) constituye el marco regulatorio base de todo el sistema educativo argentino en sus diferentes niveles –incluido el de Educación Superior– y modalidades. Allí se encuentran plasmados los fines y objetivos de la política educativa nacional, entre los cuales dispone "asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo" (Artículo 11, inciso f de la LEN). A lo largo de la LEN aparecen otras disposiciones referidas al enfoque de

¹⁵ En lo referente a la educación permanente de jóvenes y adultos dispone “incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural” (Art. 48, inc. d). En la educación rural establece como uno de sus objetivos “promover la igualdad de oportunidades y posibilidades asegurando la equidad de género (Art. 50, inc. d) y “organizar servicios de educación no formal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres” (Art. 51, inc. d). Asimismo, promueve la igualdad educativa para enfrentar discriminaciones en razón del género (Art. 79) y establece que el Estado debe garantizar “las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” (Art. 84).

¹⁶ Se refiere a la ley nacional promulgada el 01-04-1996 que ratifica la “Convención Belem do Pará”: Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer.

¹⁷ Un importante antecedente al respecto es la Ley Nacional N° 26150 (BO 24-10-2006) del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, conocida como ESI.

¹⁸ La categoría de género, la entendemos como una noción histórica y atravesada por relaciones de poder en el sentido propuesto por Joan Scott (2011: 65), es decir, como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” que implica cuatro elementos interrelacionados: los símbolos, los conceptos normativos, las instituciones y organizaciones y la identidad subjetiva.

¹⁹ La Ley Nacional 28485, en su art. 5, inc. 5, la define como: “La que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad”.

²⁰ Al respecto, véase la Ley Nacional N° 27234 (BO 30-12-2015) “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género” que dispone realizar una vez al año esta jornada educativa.

²¹ Sobre este punto, el DR 1011/2010 reglamenta el Art. 11 de la siguiente manera: “a).- Los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género deben estar incluidos en todos los niveles y modalidades educativas y en todas las instituciones, ya sean de gestión estatal, privada o cooperativa. A los efectos del diseño de la currícula se entiende que el ejercicio de la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, se relaciona con el tipo de vínculo que se promueve en el ámbito educativo entre mujeres y varones, la asignación de espacios a unos y otras, las expectativas de aprendizaje y la desarticulación de estereotipos de género en las prácticas concretas” (el subrayado es nuestro).

género¹⁵, de las cuales nos interesa resaltar la incorporación al contenido de los diseños curriculares de aquellas referidas a la igualdad y respeto entre los sexos, haciendo explícita referencia a la problemática de la violencia contra las mujeres:

Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

[...] f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632¹⁶ y N° 26.171. (Art. 92, inc. f, el subrayado es nuestro) ¹⁷

Con relación a ello, en 2009, la Ley Nacional N° 26485 sobre Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (BO 14-4-2009) y su Decreto Reglamentario N° 1011/2010 (BO 20-07-2010) disponen incorporar la perspectiva de género¹⁸ a los contenidos mínimos de los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades y en todas las instituciones –públicas o privadas–, inclusive en los planes de formación docente. El Estado, a través del Ministerio de Educación y del Consejo Federal de Educación, debe implementar políticas públicas para prevenir y erradicar las violencias de género en el ámbito educativo, entre ellas, la violencia simbólica¹⁹. Más aún, promueve que los materiales didácticos y los textos sean revisados y actualizados según criterios de igualdad de género, eliminando los estereotipos. En el nivel terciario²⁰ y universitario, específicamente, propone incorporar, en las currículas, la temática de la violencia contra las mujeres en el grado y en el posgrado:

- a) Articular en el marco del Consejo Federal de Educación la inclusión en los contenidos mínimos curriculares de la perspectiva de género²¹ [...]
- b) Promover medidas para que se incluya en los planes de formación docente la detección precoz de la violencia contra las mujeres; [...]
- d) Promover la incorporación de la temática de la violencia contra las mujeres en las currículas terciarias y universitarias, tanto en los niveles de grado como de post grado;
- e) Promover la revisión y actualización de los libros de texto y

²² Ley Nacional N° 24521 (BO 10-08-1995) y sus modificatorias.

²³ Ver Ley Nacional N° 27204 (BO 11-11-2015).

materiales didácticos con la finalidad de eliminar los estereotipos de género y los criterios discriminatorios, fomentando la igualdad de derechos, oportunidades y trato entre mujeres y varones. (Art. 11, inc. 3, el subrayado es nuestro)

Al respecto, la Ley de Educación Superior (LES)²², marco regulatorio basal del sistema universitario, menciona que el Estado es responsable de "promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género..." (Art. 2, inc. c, de la ley citada). Sin embargo, en su modificación de 2015²³ no incorporó, de forma explícita, la perspectiva de género a su articulado ni las medidas que la Ley de Protección Integral citada disponía implementar y promover en el nivel educativo universitario, a pesar de que transcurrieron cinco años entre la sanción de una ley y la otra. Lo cierto es que la implementación de la perspectiva de género a los diseños curriculares de grado aún dista de ser una práctica real en el ámbito universitario público, al menos en las carreras de Sociología.

En lo que sigue señalaremos el silencio epistemológico que se encuentra presente en los diseños curriculares de las licenciaturas en Sociología de las universidades nacionales públicas. Hemos decidido observar estas instituciones porque allí comenzó, a finales del siglo XIX, la enseñanza de la sociología en nuestro país. Si bien estos inicios se dieron de manera dispersa y subsidiaria en carreras de grado como Filosofía o Derecho, a partir de la década de 1940, la docencia y la investigación sociológica comenzaron a institucionalizarse en las universidades nacionales. Este proceso prosiguió hasta la creación de la primera carrera en la Universidad de Buenos Aires, en 1957 (Blanco, 2006). Debido a este fuerte arraigo de la sociología en las universidades nacionales se decidió analizar los Planes de Estudios en Sociología que ofrecen estas instituciones, a pesar de la tradición que esta disciplina ha tenido en las universidades privadas hacia la década de 1960 (Blois, 2018).

Por otro lado, dadas las disputas de poder que existen en la conformación de los campos disciplinares, consideramos que los Planes de Estudios de Sociología constituyen el mejor espacio para identificar y problematizar los silencios epistemológicos y las violencias que ello conlleva en la práctica docente. En este sentido, resultó necesario trabajar con los diseños curriculares de las licenciaturas en Sociología, dejando de lado los diseños

²⁴ Espacios curriculares que refieren a las sociologías del siglo XIX y/o a la historia del pensamiento sociológico, los cuales asumen algunas de las siguientes nominaciones: Teoría Sociológica Clásica, Historia del conocimiento/pensamiento sociológico, Teoría Social o Teoría Sociológica I.

²⁵ Planes de Estudios analizados: UBA, Plan Res. CS. 2282/1988; Uncuyo, Plan Ord. 93/2013; Unsam, Plan Res. CS 23/2017; UNC, Plan año 2010; Uncomahue, Plan Ord. CS 0392/2015; Unse, Plan año 1992; UNVM, Plan Res. CS 216/2017; UNLP, Plan año 2003; UNL, Plan año 2003; UNSJ, Res. CS 024/2017; UNMP, OCS 1396/2006; UNTDF, Plan Res. RO 98/2014.

²⁶ Desde luego, no podemos desconocer la existencia de importantes espacios curriculares que se inmiscuyen en los Planes de Estudios de grado como lo no dicho, como un verdadero CI, respecto a las cuestiones de género. Nos referimos a las materias Optativas, Seminarios de Investigación, Talleres, Electivas, etc., cuyos contenidos abordan cuestiones de género, las cuales al interior de nuestras carreras siguen dando una resistencia epistémica fundamental.

²⁷ Resulta esencial que la incorporación de la mirada de género se realice de manera trasversal y no como eje autónomo y específico (Da Cunha, 2015).

curriculares sobre sociología que se encuentran incorporados en otras carreras de grado. El tratamiento de estas fuentes secundarias implicó un abordaje exploratorio y descriptivo a través del análisis de un corpus curricular. Este corpus incluyó todos los planes de estudios de las licenciaturas en Sociología vigentes, durante 2018, de las universidades nacionales públicas en las cuales se ofrece dicha carrera de grado. La búsqueda de estos planes de estudio se realizó a través de los sitios web oficiales de cada universidad. Los mismos fueron sistematizados mediante una matriz de datos con las siguientes variables: universidad; unidad académica; fecha de creación de la carrera; resolución o año del Plan Vigente y de sus modificaciones; organización curricular; asignaturas sobre teoría sociológica clásica²⁴; asignaturas sobre género y violencia de género; ubicación en el plan de los mismos; y contenidos mínimos.

De las cincuenta y siete universidades nacionales públicas que existen en la Argentina, doce poseen la Licenciatura en Sociología dentro de su oferta académica de grado. Nos referimos a la Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional del Comahue (Uncomahue), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Nacional de Cuyo (Uncuyo), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Universidad Nacional de San Martín (Unsam), Universidad Nacional de Santiago del Estero (Unse), Universidad Nacional de Villa María (UNVM) y Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF). Los Planes de Estudios²⁵ de cada una de ellas son muy similares entre sí y, de hecho, suele figurar en sus fundamentaciones remisiones al resto de los Planes de Estudios existentes en cuanto a su estructura y contenidos curriculares.

Del análisis de los mismos podemos observar que ninguno cuenta con perspectiva de género ni con contenidos de prevención y/o erradicación de violencia de género en sus diseños curriculares²⁶. Si bien la mitad de las universidades mencionadas modificó sus Planes de Estudio con posterioridad a la aprobación de la Ley 26485 de 2009, ninguna incorporó la perspectiva de género de manera trasversal ni como asignatura autónoma²⁷. Ningún plan incorporó estudios de género en los espacios curriculares que se corresponden con las sociologías especiales ni tampoco con las problemáticas sociales, mucho menos en las materias troncales

²⁸ Estos espacios curriculares suele estar ubicados, en la mayor parte de los planes, en el 2º año de la carrera, a excepción de UNSJ, Unse y Uncomahue.

y obligatorias. Es posible encontrar alguna mención de manera solapada junto a otros problemas sociales como el racismo, el terrorismo, etc. Ello denota que las cuestiones de género y sus violencias no son una problemática social de peso que merezca la pena ser incorporada al CE. El caso de la UNTDF resulta significativo porque fue la última universidad nacional pública en crear una licenciatura en Sociología en el país y tampoco recogió para sí los lineamientos de la Ley 26485.

Al analizar los contenidos mínimos de espacios curriculares como "Teoría Sociológica Clásica" o "Historia del Conocimiento Sociológico"²⁸, podemos ver que las mujeres que formaron parte de la construcción de la disciplina no figuran en los mismos. La producción de conocimiento y los saberes de las mujeres permanecen invisibilizados en los contenidos mínimos de las teorías sociológicas o de las historias del pensamiento sociológico. Más aún, todos los planes respetan el canon androcéntrico y eurocéntrico que antes mencionábamos, es decir, reflejan contenidos referidos a los orígenes e institucionalización de la sociología y las teorías clásicas de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber. Algunos planes agregan los nombres de otros autores varones europeos o la inclusión de las escuelas norteamericanas. Para una mejor ilustración, podemos citar algunos a modo de ejemplo:

Las Teorías Sociológicas clásicas y el surgimiento de la sociedad moderna. Comte y el descubrimiento de la realidad social. Tönnies y el análisis de la sociedad democrática. La contribución de Marx y Engels en el análisis de la sociedad capitalista. La respuesta de los sociólogos analíticos ante la consolidación de la sociedad moderna. La formulación del método positivista: Durkheim. El desarrollo de la estrategia comprensiva: Weber. Construcciones analíticas en torno al orden feudal y al orden capitalista. Interacción y símbolo en Simmel y Mead. (Plan Estudios 2010 –UNC – Teoría Sociológica I)

Los problemas que ocuparon a los clásicos. Las diferentes estrategias de abordaje de la realidad. Influencia de otras corrientes del pensamiento científico, político y filosófico. El método científico en Marx, Weber y Durkheim. En Marx: la abstracción. La crítica a la economía política. Las bases del materialismo histórico. Las relaciones de producción y las fuerzas productivas. El modo de producción capitalista. La ideología y la teoría del Estado. Las clases sociales: sus ni-

veles de análisis. En Weber: el contexto de emergencia de su pensamiento. Las bases del método comprensivista. El modelo explicativo. La acción social. La noción de tipo ideal. Sociología de la dominación. Análisis de la burocracia. Concepto y naturaleza del Estado. Las clases y los estamentos. Los partidos. Surgimiento del capitalismo. En Durkheim: objeto y método de la sociología. Los hechos sociales: su tratamiento. Solidaridad. Anomía y coacción social: el concepto de moral. Análisis del suicidio en tanto aplicación del método científico. La división del trabajo. Análisis comparativo entre los tres autores, con énfasis en las diferencias teóricas (por ejemplo: surgimiento del capitalismo, construcción del poder y la sociedad de clases en Marx y Weber, la noción de moral y conflicto social en Durkheim y Marx, etc.), en las diferencias metodológicas para la construcción de sus respectivas teorías y en la relación entre éstas y el diagnóstico e intervención de la realidad. (Plan de Estudios 2013 – Uncuyo – Teoría Sociológica Clásica)

La instalación como problema de la “cuestión social” en el contexto de la formación social capitalista. Los primeros desarrollos teóricos de la sociología y de la demarcación y articulación en la Economía Política y la Teoría Política. Los supuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos de los distintos desarrollos: Saint Simon, Comte, Marx-Engels. (Plan de Estudios 2015 – Uncomahue – Historia del Conocimiento Sociológico I)

Examen de las principales escuelas sociológicas, desde Comte y Saint Simon a las escuelas contemporáneas. Incluirá a Marx, Durkheim, Max Weber, escuela de Frankfurt y funcionalismo, además de otras escuelas teóricas. Se vincularán las escuelas con su contexto histórico, social e intelectual. (Plan de Estudios 1988 – UBA – Historia del Conocimiento Sociológico I y II)

La misma suerte corren los Programas Analíticos de los espacios curriculares que se encargan de la enseñanza de los contenidos mínimos sobre la formación y análisis del conocimiento sociológico clásico. Por razones de espacio, no podemos aquí ahondar sobre estos programas. Sin embargo, resulta importante señalar que los contenidos mínimos de las asignaturas que figuran en los Planes de Estudios son los que guían y estructuran los pro-

²⁹ Nótese que es la nómina Teoría Social y no el de Teoría Sociológica, siendo la única del país con esa nominación. Sobre las discusiones en torno a ello, véase Aronson (2014).

³⁰ Según Resolución (RO) N° 98-2014, Anexo IV “Contenidos mínimos Licenciatura en Sociología” de la UNTDF, este espacio curricular se ubica en el tercer cuatrimestre –2° año– del Plan de Estudios y tiene una carga horaria de 85 horas.

blemas, autores y bibliografía que se propone en los programas analíticos. En este sentido, los contenidos mínimos de las asignaturas marcan el rumbo del CE, pero también muestran el CN, aquí la perspectiva de género no aparece o permanece en el más absoluto silencio. Más aún, resulta ser una parte importante del currículum nulo (CN) en las carreras de Sociología del sistema universitario público y su incorporación depende, entonces, del interés particular del docente a cargo de la asignatura. En consecuencia, del análisis de los diseños curriculares de las carreras de Sociología no se registra la incorporación de la perspectiva de género a los contenidos mínimos (mirada transversal) ni en asignaturas obligatorias o especiales. Ello, a pesar de la existencia de las leyes mencionadas que intentan evitar la reproducción de estereotipos de desigualdad entre géneros en el ámbito educativo y, por ende, de la violencia simbólica que ello conlleva.

4. DIDÁCTICA EXCÉNTRICA E INVESTIGACIÓN

El diseño curricular de la carrera de Sociología de la UNTDF se encuentra en sintonía con lo que sucede en el resto de las universidades públicas en las que dicta esta carrera de grado. De acuerdo al Plan de Estudios vigente, desde 2014 –cinco años después de la sanción de la Ley 26485 de Protección Integral– los contenidos mínimos de Teoría Social I (TSI)²⁹ son los siguientes:

*El lugar de la teoría social en el proceso de constitución del objeto de estudio y la generación de conocimiento. Principales problemáticas y núcleos conceptuales. Antecedentes de la sociología clásica. El materialismo histórico: “El Capital” y las bases de la sociología marxista del conflicto. Bases materiales e ideología. Clases sociales en Marx. Conceptos fundamentales de la sociología weberiana: la acción social. Religión, economía y sociedad: surgimiento del capitalismo en Weber. Los hechos sociales para Durkheim. La concepción del método en sociología. Organización del trabajo. La construcción de la autoridad moral y la noción de orden en Durkheim*³⁰.

De su lectura podemos observar que el currículum explícito (CE) recupera solo los aportes de tres varones europeos a la formación del pensamiento sociológico. Y, si bien estos contenidos son mínimos y pueden sumarse al dictado otros contenidos, lo cierto es que se evidencia un currículum nulo (CN) respecto a las miradas y

³¹ En el proyecto nos propusimos indagar sobre las latinoamericanas Flora Tristán, Soledad Acosta, Clorinda Matto y Juana Manuela Gorriti, y las europeas Harriet Martineau, Beatrice Webb, Marianne Weber y Rosa Luxemburgo.

³² Nos encontramos con dificultades para acceder a los escritos de las autoras. Algunas latinoamericanas dejaron de editarse hace medio siglo. Asimismo, son escasas las traducciones al español de las europeas, salvo Luxemburgo y Tristán, no contábamos con traducciones del resto de las autoras para poder incorporarlas como material de lectura en la asignatura, a excepción de un manojo de textos.

³³ Nos referimos a algunos capítulos de Paseos en Londres (1840), de Flora Tristán, que hacían referencia a la situación de los obreros de fábrica; al ejercicio de la prostitución femenina; y a la situación de las mujeres casadas en Inglaterra; además de una selección de La Unión Obrera (1843). Asimismo, los ensayos Profesión y matrimonio (1905) y La participación de la mujer en la ciencia (1906), de Marianne Weber; y el capítulo 4 sobre la producción mercantil del libro póstumo de Rosa Luxemburgo, Introducción a la economía política (1925) –considerada como su obra capital.

aportes de las mujeres, incluso de otros varones cuyos pensamientos no cumplían con el canon disciplinar por su condición masculina subalterna, como diría Maffía (2007). Por lo cual, pese a la normativa vigente, este CE refuerza y reproduce las desigualdades de género al interior de nuestra disciplina ya que ignora, omite, excluye otros saberes que formaron parte de esta construcción de la disciplina, ejerciendo violencia simbólica y epistémica. En suma, estamos frente a la presencia de un CN que, como vimos, se reproduce en el resto de los diseños curriculares de la carrera de grado en Sociología del sistema público nacional.

Por tal motivo, nos interesa detenernos ahora en describir cómo se reelaboró el espacio curricular desde una mirada crítica y de género. Como dijimos, a inicios 2016, realizamos autocríticas al CE y hacia nuestra propia práctica docente con relación a la reproducción de la desigualdad de género en este espacio curricular. Entonces, decidimos armar un proyecto de investigación para conocer a estas mujeres y sus ideas³¹, en la creencia de que la docente que investiga genera nuevos conocimientos que puede transferir a los espacios curriculares y actualizarlos, renovarlos (Sancho Gil, 2001; Delmuth Mercado y Sánchez, 2017). Por tal motivo, aquel año, ensayamos un primer programa que daba cuenta de la ausencia e invisibilización de las mujeres desde su fundamentación y desde la lectura de los textos de Arango (2005, 2011):

En este punto se torna imposible dejar de señalar el enorme silenciamiento operado al interior de la tradición sociológica de Occidente respecto al pensamiento y la producción de conocimiento de mujeres como Harriet Martineau, Beatrice Webb y Marianne Weber quienes realizaron aportes en el mismo campo disciplinar y en la misma época que aquellos. En la segunda unidad, se realizará un breve recorrido sobre su pensamiento, muy lejos de saldar esta enorme deuda para con ellas (Programa TSI 2016 – ICSE-UNTDF).

El avance sostenido de nuestra investigación nos permitió, en 2017, incorporar algunos textos³² de Flora Tristán, Marianne Weber y Rosa Luxemburgo como lectura obligatoria³³ distribuida en las diferentes unidades del programa, las cuales aún guardaban su clásica división en función de las tres grandes tradiciones clásicas ya mencionadas. Estas incorporaciones, la discusión en clases de las lecturas y su recepción por parte del estudiantado, nos permitieron repensar y modificar completamente el programa

³⁴ Se incorporaron lecturas de autoras latinoamericanas y europeas que escribían en el momento histórico de formación del conocimiento sociológico, el cual abarcaba el período comprendido entre 1830 y 1930, según el canon disciplinar.

analítico en su edición de 2018. En función de ello, modificamos la estructura tradicional en que se elaboran los programas sobre teoría sociológica clásica, esto es, dividida en unidades o bloques por cada una de las teorías clásicas –cuyos cuerpos conceptuales están representados por las figuras de Marx, Durkheim y Weber. En lugar de ello, dividimos los contenidos curriculares agrupados por núcleos temáticos o, mejor dicho, problemáticos. Esta nueva forma de distribución de los contenidos nos permitió no solo sumar la mirada de estas mujeres con relación a temas y problemas específicos de esa época³⁴, sino su puesta en diálogo con el resto de los autores. Justamente, a partir de “operar una tentativa de descentralización del eje canónico incorporando en su núcleo duro el contenido invisibilizado o silenciado por el propio canon”, intentamos llevar a cabo una “didáctica excéntrica” que busca visibilizar a lxs sujetxs históricamente ignoradxs” (Da Cuhna, 2015: 190, el subrayado es nuestro).

A continuación expondremos la propuesta didáctica excéntrica que realizamos en el espacio curricular de Teoría Social I. Para ello, reproducimos aquí los contenidos de cada una de las unidades temáticas según el programa actualizado al corriente año:

Unidad 1: El pensamiento sociológico clásico

Las condiciones de posibilidad de surgimiento e institucionalización de la sociología como disciplina científica. El carácter androcéntrico y eurocéntrico de la sociología del siglo XIX. La importancia y vigencia de los aportes conceptuales y metodológicos de la Teoría Social Clásica. El papel de la teoría en la investigación sociológica.

Unidad 2: El nacimiento de un nuevo orden social

Crisis y declive de las sociedades feudales. El nacimiento del capitalismo como nuevo orden social: el proceso de acumulación originaria y el cuerpo de las mujeres, la división sexual del trabajo y la caza de brujas. El lujo como generador del capitalismo y la figura de la cortesana. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. El eclipse de las sociedades segmentarias y el nacimiento de las sociedades orgánicas: densidad y volumen social.

Unidad 3: El nacimiento de la sociología occidental

La influencia del contractualismo: voluntad general, derecho natural. El ideario revolucionario de libertad, igualdad y fra-

ternidad. El contrato social y el contrato sexual. La crítica de Olympe de Gouges y de Mary Wollstonecraft. La educación igualitaria entre los sexos. La propuesta positiva de Henri de Saint Simon y Auguste Comte: la ciencia como nueva religión y la física social. El pensamiento de Flora Tristán: sociedad igualitaria entre clases y géneros y su propuesta de unión obrera. La prostitución como problema social y político.

Unidad 4: Objeto y método de la sociología clásica

La crítica sociológica del método de la economía política. Diarios de observación participante en la sociología clásica. La concepción materialista e histórica de la sociedad. Las relaciones sociales de producción como objeto de la sociología. La lucha de clases y el cambio social. Ideología y poder. El método dialéctico. El hecho social como objeto de la sociología. El individuo y la sociedad: el lazo social. El método de explicación monocausal. La comprensión de la acción social como objeto de la sociología. La objetividad en las ciencias sociales: juicios y relación de valor, tipos ideales, la relación entre medios y fines.

Unidad 5: Análisis y crítica del nuevo orden social capitalista

El proceso de producción social y de valorización del capital. El debate entre la división social del trabajo y la división del trabajo social: competencia, cooperación y formas anormales. El Estado y las asociaciones profesionales. La autoridad moral y la noción de orden. La función social de la educación. Lo sagrado y lo profano: ser social y ser individual. Las formas de división del poder: estamentos, clases y partidos. Sociología de la dominación. Las mujeres en el nuevo orden social. Matrimonio y profesión. Las mujeres y el trabajo científico. La sociedad latinoamericana del siglo XIX. (Programa Analítico Oficial de Teoría Social I, UNTDF, 2019)

Como se desprende de su lectura, la perspectiva de género aparece de manera transversal a lo largo de los contenidos. El problema de la invisibilidad de las mujeres y el carácter androcéntrico del nacimiento de la sociología se abordan en la unidad 1. Allí se problematiza el nacimiento del capitalismo en diálogo con el nacimiento de la sociología como ciencia. De esta forma, las unidades 2 y 3 recuperan el rol central que tuvieron las mujeres en el proceso de acumulación originaria y el nuevo lugar al que se las relega en el

naciente capitalismo, esto es, a la esfera de la reproducción doméstica y de la fuerza de trabajo, a partir de la lectura de una selección de Calibán y la bruja, de Silvia Federici. En adición a ello, la lectura de Werner Sombart sobre su explicación de las relaciones intersexuales libres y la figura de la cortesana como punto nodal del origen del capitalismo. En conjunto, ambas miradas complejizan las teorizaciones brindadas por los tres clásicos. La unidad 3 señala la conformación de un contrato sexual como algo fundamental en el nacimiento de ambos procesos a través de la lectura de Carole Pateman. Asimismo, se destaca la participación de las mujeres en las revoluciones políticas y sociales, y la aguda crítica que realiza Olympe de Gouges a la Revolución Francesa al excluir a las mujeres como sujetxs políticos.

Por otro lado, Mary Wollstonecraft, a través del libro Vindicación de los derechos de la mujer, cuestiona el rol natural asignado a las mujeres –pasiva, inferior, pasional– por pensadores como Rousseau, denunciando la educación diferenciada entre los sexos que él propone, al tiempo que señala al matrimonio como la prostitución legal. La mirada de Mary permite problematizar la corriente del contractualismo, la cual es considerada como uno de los antecedentes de la teoría sociológica clásica. El pensamiento de Flora Tristán, por su parte, resulta un nexo entre el socialismo y el revolucionario de Marx y Engels, ya que analiza la división del trabajo como el factor que produce desigualdades sociales y miseria en la clase trabajadora; asimismo, denuncia las opresiones que padecen las mujeres obreras en función de su sexo y de su clase, como el poder patriarcal de los maridos, del clero y los patronos y la doble jornada de las mujeres. Las coloca en un lugar central en su teoría sobre la unión obrera pues son ellas quienes educan a los niños y niñas de las clases trabajadoras.

En la unidad 4 se abordan lecturas obligatorias de escritos de Harriet Martineau y Rosa Luxemburgo que problematizan cuestiones referentes al método de la economía política. Además, se aborda el texto Diario de una investigadora, de Beatrice Webb, en el cual se transcriben las notas de campo sobre su experiencia como trabajadora textil encubierta en talleres de costura de baja calificación. Estas lecturas permiten problematizar las miradas sobre la división del trabajo tanto de Marx como de Durkheim, así como el lugar de las mujeres en la producción mercantil.

En la unidad 5 se trabajan textos obligatorios de Soledad Acosta, Marianne Weber y algunos escritos de producción propia como lectura optativa (Schapochnik, Ledo y Carrea, 2017; Ozamiz y

Torres Sotelo, 2017; Debia, Tagliapietra y Núñez, 2017). Especial atención genera Soledad Acosta, pese a su conservadurismo, pues ella hace aportes con relación al papel de las mujeres en la conformación de los nuevos Estados Nacionales posrevolucionarios en América Latina. Al decir de Acosta, en su conferencia Aptitud de las mujeres para ejercer todas las profesiones (1892), las mujeres tienen a su cargo la educación, siempre equilibrada y virtuosa, de los futuros ciudadanos de las nuevas naciones latinoamericanas. Por último, Marianne Weber reflexiona sobre el trabajo femenino y se pregunta si es posible considerarlo en términos de una vocación y como un aporte a la cultura objetiva; al mismo tiempo, explica cómo la educación de las mujeres las relega al espacio doméstico y denuncia la doble jornada para aquellas mujeres de bajos recursos. Para recapitular, podemos afirmar que los aportes y conceptos de estas pensadoras representan las críticas y demandas de la primera ola del feminismo (Bach, 2015). El cuestionamiento de su condición de inferioridad por naturaleza, el reclamo por la igualdad jurídica respecto a su persona, sus bienes y sus hijos. Estas mujeres entendieron, muy tempranamente, el lugar central que tenían ellas, sus cuerpos, en el sistema de producción capitalista. A mi entender, ello hace de su crítica una de las más agudas al sistema. Conocían de primera mano las consecuencias desastrosas que implicaba el contrato sexual que las tenía a ellas como objetx y no como sujetx del mismo, el cual se materializaba a través del matrimonio y la prostitución (Pateman, 1995). Por último, aparece la cuestión de la educación como hilo conductor entre todas ellas. La educación es entendida por ellas como uno de los elementos de la dominación social, pero también como una de las principales herramientas de transformación social. En consecuencia, nutriéndonos de los avances de investigación, se intentó visibilizar a las mujeres y sus aportes a la formación del pensamiento sociológico y que fueron silenciados por la historia disciplinar. En este sentido, la propuesta curricular antes presentada señala la presencia de las mujeres tanto como sujetxs y como objetx de conocimiento sociológico. Ello, en la creencia del poder simbólico que tiene la didáctica crítica en contra de la reproducción de las desigualdades de género.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo señalamos que la sociología construyó para sí un canon disciplinar que excluyó e invisibilizó la contribu-

ción y participación que tuvieron las mujeres en el nacimiento de la disciplina. En consecuencia, un canon de corte androcéntrico, eurocéntrico y positivista envuelve la historia de este nacimiento, al tiempo de imponerse como hegemónico y validar y legitimar a unxs autores por sobre otrxs como los únicos fundadores de la sociología occidental. Este canon se reproduce en la enseñanza de las carreras de grado en Sociología en las universidades nacionales públicas, generándose un verdadero currículum nulo. La transmisión de estos saberes reproduce las desigualdades de género que operaron en la construcción de la disciplina en su momento fundacional, al tiempo de ejercer violencia epistémica y simbólica desde la práctica docente actual.

Asimismo, mencionamos que, hace diez años atrás, fueron aprobadas leyes nacionales que ordenan incorporar la perspectiva de género a los contenidos mínimos, es decir, al CE de los diseños curriculares de todos los niveles educativos, en todas sus modalidades y en todas las instituciones tanto públicas como privadas. En el nivel universitario de grado deben incorporarse, además, contenidos vinculados con la violencia de género. La finalidad es, justamente, prevenir y erradicar, entre otras, la violencia simbólica que opera por vía de la práctica educativa con relación a la desigualdad entre los géneros.

A partir de un análisis de los Planes de Estudio de las Lic. en Sociología de las instituciones públicas universitarias, observamos que la perspectiva de género permanece ausente, es decir, constituye un CN o, en el mejor de los casos, es un CI que se cuela más que nada en materias optativas, seminarios o talleres, etc. Específicamente, en la enseñanza de la formación del pensamiento sociológico clásico occidental también se establece un CN con respecto a la participación de las mujeres. Por tanto, enseñamos al estudiantado que las mujeres no existieron en los inicios del pensamiento sociológico ni como sujetx ni como objetxs de conocimiento. Si no se enseña sobre ello, entonces no existe y si no existe, es un saber sometido, reproduciéndose la violencia históricamente ejercida.

Para neutralizar los efectos totalizadores de esta reproducción, nos propusimos desde la propia práctica docente realizar una didáctica excéntrica, esto es, una didáctica crítica que visibilice aquellos saberes sometidos, excluidos e invisibilizados. Para poder realizar ello, dado que nosotras mismas fuimos formadas en una mirada androcéntrica, nos servimos de los resultados de la

tarea de investigación y los transferimos a la práctica docente. La resultante de ello fue el cambio de enfoque del programa curricular con relación a qué contenidos pueden enseñarse en una Teoría Sociológica Clásica; recuperando los saberes sometidos, tal como lo presentamos en el último apartado, a sabiendas de que aún nos resta mucho por recuperar y modificar de la propia práctica.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUILUZ IBARGÜEN, M. (ED.) (2011). Introducción a Marianne Weber. En Marianne Weber. Ensayos selectos. México: UNAM-CEIICH.

ALCAÑIZ MOSCARDÓ, M. (2010). Cambios y continuidades en las mujeres. Un análisis sociológico. Barcelona: Icaria.

ARANGO, L.G. (2005). ¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría de género. Revista Sociedad y Economía, 8, 159-186.

_____. (2011). A la sombra de los padres fundadores de la sociología. En Arango, L.G. y Viveros Vigoya, M. (eds.) El género, una categoría útil para las ciencias sociales (pp. 17-46). Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

ARONSON, P.P. (2014). El fin de la teoría sociológica, el comienzo de la teoría social. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, 3-5 diciembre.

BACH, A.M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En Bach, A.M. (coord.) Para una didáctica con perspectiva de género (pp-15-58). Buenos Aires: Miño y Dávila y Unsam Edita.

BLANCO, A. (2006). Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI.

BLOIS, J.P. (2018). Medio siglo de sociología en la Argentina. Ciencia, profesión y política (1957-2007). Buenos Aires: Eudeba.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara.

BOURDIEU, P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

_____. **(2000).** La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
Campagnoli, M.A. (2015). ¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En Bach, A.M. (coord.) Para una didáctica con perspectiva de género (pp. 59-105). Buenos Aires: Miño y Dávila y Unsam Edita.

CARREA, M. Y TAGLIAPIETRA, M. (2018). Las contribuciones de Harriet Martineau y Rosa Luxemburgo a la teoría social del siglo XIX. 8º Conferencia de Clacso, CABA, 22-24 noviembre.

DA CUNHA, M. (2015). El curriculum como Speculum. En Bach, A.M. (coord.) Para una didáctica con perspectiva de género (pp. 153-209). Buenos Aires: Miño y Dávila y Unsam Edita.

DE SOUZA, S. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: Clacso.

DEBIA, E.; LOBATO, S. Y OZAMIZ, A. (2016). Los aportes de Flora Tristán y Marianne Weber a la formación del pensamiento social clásico. Socio Debate Revista de Ciencias Sociales, Año 2, 4, 47-75.

DEBIA, E.; TAGLIAPIETRA, M. Y NÚÑEZ, G. (2017). Soledad Acosta y la sociología latinoamericana del siglo XIX. XXXI Congreso ALAS Uruguay, Montevideo, 3-8- diciembre.

DEBIA, E. (2018). La sociedad en disputa: reflexiones en torno al concepto de sociedad. En Acerbi, J. (coord.) Diez conceptos (no) tan básicos de Ciencias Sociales (pp. 89-120). Rosario: Ediciones UNTDF.

DEEGAN, M.J. (2012). Sociólogas pioneras y la Sociedad Sociológica Americana: patrones de exclusión y participación. CS. No. 10, 313-338.

DELMUTH MERCADO, P.B. Y SÁNCHEZ, E.Y. (2017). El desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. Matices de la docencia experimentada. Praxis educativa, (21)2, 29-38.

FOUCAULT, M. (1999). Los intelectuales y el poder. En Estra-

tegias de poder. Obras esenciales, Volumen II. Barcelona: Paidós (Versión original 1972).

_____ (2006). Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: FCE (Versión original 1997).

_____ (2008). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo XXI (Versión original 1966).

_____ (2013). ¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCÍA DAUDER, S. (2010). La historia olvidada de las mujeres de la Escuela de Chicago. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), 131, 11-41.

HARAWAY, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, Universitat de València e Instituto de la Mujer.

KELLY, G.P. Y NIHLEN, A. (1999). La enseñanza y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas y desiguales. En Fernández Enguita, M. Sociología de la educación (pp. 203-220). Madrid: Alianza.

LAMAS, M. (1998). La violencia del sexismo. En Adolfo Sánchez Vázquez (ed.) El mundo de la violencia (pp. 191-198). México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, FCE.

LENGERMANN, P.M. Y NIEBRUGGE-BRANTLEY, J. (1998). The Women Founders: Sociology and Social Theory, 1830-1930. Boston: McGraw-Hill.

MAFFÍA, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 12, 63-98.

OZAMIZ, A. Y TORRES SOTELO, M.A. (2017). Voces silenciadas en la Teoría Social Clásica. Aportes constitutivos: Flora Tristán y Manuela Gorriti. XXXI Congreso ALAS Uruguay, Montevideo, 3-8 diciembre.

OZAMIZ, A. (2018). Aportes desde los márgenes a la Teoría Social Clásica. Flora Tristán, una epistemología decolonial. V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos, Ensenada, 10-12 julio.

PATEMAN, C. (1995). El contrato sexual. Barcelona: Anthropos y México: UAM-Itzapalapa.

PÉREZ, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. El lugar sin límites. Revista de Estudios y Políticas de Género, 1, 81-98.

PERROT, M. (2008). Mi historia de las mujeres. Buenos Aires: FCE.

RODRÍGUEZ MAGDA, M.R. (1997). Mujeres en la historia del pensamiento. Barcelona: Anthropos.

SALOMONE, A.N. (1996). Mujeres e ideas en América Latina: una relación problemática. Cuyo, Anuario de Filosofía Argentina y Americana, 13, 143-149.

SANCHO GIL, J.M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. Educar, Revista del Departament de Pedagogia i de Didàctica, 28, 41-60.

SCHAPOCHNIK, M. P.; LEDO, V. Y CARREA, M. (2017). El pensamiento sociológico de Clorinda Matto y Soledad Acosta: indagaciones en torno a la familia y la sexualidad. XXXI Congreso ALAS Uruguay, Montevideo, 3-8 diciembre.

SCOTT, J. W. (1997). El problema de la invisibilidad. En Ramos Escandón, C. (comp.) Género e historia: la historiografía sobre la mujer (pp. 38-65). México: Instituto Mora UAM.

SCOTT, J. (2011). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Género e Historia (pp. 48-75). México: FCE.

TENTI FANFANI, E. (1994). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron. En Torres, C.A. y González Rivera, G. (coords.) Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas (pp. 247-272). Buenos Aires: Miño y Dávila.